

Rainer Leitner

Das Gymnasium der Wiener Moderne als kreatives urbanes Milieu

An seine Gymnasialzeit erinnert sich Stefan Zweig in wenig schmeichelhafter Art, indem er über sie schreibt:

Schule war für uns Zwang, Öde, Langeweile, eine Stätte, in der man die ‚Wissenschaft des nicht Wissenswerten‘ in genau abgeteilten Portionen sich einzuverleiben hatte, scholastische oder scholastisch gemachte Materien, von denen wir fühlten, dass sie auf das reale und unser persönliches Interesse keinerlei Bezug haben konnten. Es war ein stumpfes, ödes Lernen nicht um des Lebens willen, das uns die alte Pädagogik aufzwang. Und der einzige, wirklich beschwingte Glücksmoment, den ich der Schule zu danken habe, war der Tag, da ich ihre Tür für immer hinter mir zuschlug.¹

Dies ist der persönliche Eindruck, das individuell Erlebte eines bedeutenden Vertreters jener Künstler, Wissenschaftler, Intellektueller oder sonstwie im öffentlichen Raum Stehender, für die das Wien der Jahrhundertwende bekannt ist. Freilich ist dieses Zentrum nicht als isoliertes Etwas zu betrachten, im Gegenteil, es stand in vielfältiger Kommunikation mit den unterschiedlichsten Territorien einer Region und bildete gleichsam den Schnittpunkt der von dort ausgehenden Koordinaten.

Kreativität

Das Phänomen der künstlerischen und intellektuellen Blütezeit der Wiener Moderne bedingt ein ganz spezifisches kreatives Potential. Direkt daran knüpft sich die Frage: Wie konnte diese Kreativität entstehen? Was sind ihre Bedingungen gewesen, vor welchem Hintergrund konnten sich diese entfalten?

Folgende Überlegungen versuchen eine Annäherung an diese Fragen: Erstens ist es ratsam zu definieren, was unter „Kreativität“ verstanden werden kann. Klaus Zopotoczky definiert sie in soziologischer Hinsicht in Anlehnung an Günter Hartfiel „als die Fähigkeit zu originärer schöpferischer Analyse und Gestaltung der materiellen und sozialen Umwelt.“ Im weiteren Sinn verstehen wir darunter auch die Befähigung zur Kreativität einer Gesellschaft wie das intellektuelle Potential dieser.²

Von grundlegender Bedeutung ist freilich auch der Modus der Sozialisation, wie er in Elternhaus und Schule sowie in anderen Bereichen des Lebens die Kreativität zum

1 Zweig, Stefan: Die Welt von Gestern. Frankfurt am Main 1974, S. 48.

2 Vgl. Hartfiel, Günter: Wörterbuch der Soziologie, 2. Aufl., Stuttgart 1976.

Vorschein treten lässt bzw. diese hemmt. Zapotoczky nennt folgende Bedingungen als förderlich, „deren optimale Verschränkung allerdings eine wichtige Frage darstellt:

1. Eine minimale Ordnung und Disziplin zur Förderung einer größeren Selbständigkeit.
2. Ein hohes Maß an frühkindlicher Geborgenheit und damit verbundener Großzügigkeit im Hinblick auf eigenwillige auch außerfamiliäre (und außerschulische) Orientierung heranwachsender Kinder.
3. Gleichberechtigung der verschiedenen Herkunftsmilieus in der Schule, d. h. dass die Schule als Ort der sozialen Integration und Konfrontation sozialer Gruppen und Schichten dienen soll.
4. Stärkere Neutralisierung der Lehrinhalte der Schule gegenüber geltenden Werten.“³

Urbanität–Multikulturalität–Pluralität

Das Wiener Gymnasium des Fin de Siècle war naturgemäß eingebettet in die Strukturen der Stadt und deren gesamtgesellschaftlicher Situation. Die Widersprüche, von denen Wien besonders in dieser Epoche zutiefst geprägt wurde, waren für die Entstehung und Herausbildung insbesondere der künstlerisch-kulturellen Kreativität nicht unerheblich. Das existierende kreative Potential fand im wirtschaftlichen und politischen Sektor so gut wie keine Möglichkeit der Teilnahme, denn die Entscheidungsprozesse verliefen auf einer Ebene, welche die Partizipation breiterer Bevölkerungskreise nicht vorsah, obendrein mangelte es ihnen an Transparenz. Nach Zapotoczky ergaben sich aus dieser Situation folgende Verhaltensmuster, nämlich Kapitulation, Emigration oder Stärke beweisen. Letzteres geschah dann in Bereichen, die eine Entfaltung des kreativen Potentials erlauben, nämlich in Kunst, Kultur und Wissenschaft.⁴

Wien um 1900 war als Reichs-, Haupt- und Residenzstadt allein schon durch seine Dimension zu den großen Metropolen nicht nur Europas, sondern der Welt zu rechnen. Schon im 18. Jahrhundert schreibt Johann Rautenstrauch, ein überaus populärer Wiener Schriftsteller:

Welch ein unsägliches Gewimmel von Menschen aus allen Klassen und Ständen, vom frühesten Morgen bis in die späteste Nacht! Welche Mannichfaltigkeiten der Physiognomien! Welche seltene Modelle von Körpern! Welcher Stoff für den Denker zu unzähligen Betrachtungen! Welche unermessliche Galerie von Bildern! Welcher Kontrast in den einzelnen Theilen, und welche Harmonie im Ganzen! Wer entsetzt sich nicht über die außerordentliche Verwirrung, und erstaunt nicht zugleich über die unglaubliche Ordnung!⁵

3 Zapotoczky, Klaus: Soziologische Analysen der Kreativität. In: Brix, Emil / Janik, Allan (Hg.): Kreatives Milieu. Wien um 1900. Wien / München 1993, S. 33.

4 Ebd., S. 36.

5 Rautenstrauch, Johann zit. nach Bodi, Leslie: Tauwetter in Wien. Zur Prosa der österreichischen

Eine Stadt dieser Größenordnung besitzt eine Fülle von Aufgaben und Funktionen und erlaubt Kontakte wie Kommunikationsebenen, die anderswo in der Form nicht existent sind. Dieser Umstand verläuft nicht ohne Konflikte, fördert aber normalerweise die Kreativität. Hinsichtlich der multikulturellen und vielsprachigen Zusammensetzung der Bevölkerung ist es legitim, das Wien jener Epoche mit New York oder Chicago zu vergleichen.

Im Jahr 1830 schätzte man die Einwohnerzahl Wiens auf ca. 401.200, bis zum Jahr 1912 stieg diese auf über 2 Millionen an! Im Jahr 1890 waren 44,7 % der Bevölkerung hier geboren (610.026 Personen), 15,1 % stammten aus den heutigen Bundesländern, 26 % aus Böhmen und Mähren, 7,4 % aus Ländern der ungarischen Krone, 1,8 % aus Galizien und der Bukowina sowie 2,3 % aus anderen Teilen der Monarchie.⁶ Allein aus diesen wenigen statistischen Fakten zeigt sich, dass auch in den Schulen die Zusammensetzung der Schüler und des Lehrkörpers nicht einheitlich sein konnte. Bei den Gymnasien kommt noch hinzu, dass viele Wohlhabende ihre Kinder selbst aus den entlegendsten Gebieten der Monarchie in eine der bekannten Wiener Schulen schickten um dann später an der Universität die Ausbildung abzurunden. So befanden sich am Ende des Schuljahres 1869/70 in Österreichs Gymnasien und höheren Schulen 43.734 Schüler eingeschrieben; bezüglich 1000 Personen der Bevölkerung waren dies 2,15 Personen. Im Schuljahr 1889/90 betrug die Gesamtzahl der Schüler 71.295, bezogen auf 1000 Einwohner waren dies 3,04; im Schuljahr 1909/10 hatte sich die Gesamtzahl auf 140.545 Schüler erhöht (auf 1000 Einwohner nunmehr 5.03 Personen).

Einen für die Österreichische Moderne äußerst bedeutenden Teil der Wiener Bevölkerung machte die jüdische Minderheit aus⁷. Für sie war die Stadt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum erstrebenswerten Ort geworden, obwohl die Zuzugsbeschränkung bis zum Revolutionsjahr 1848 aufrecht war und die Gleichstellung mit der übrigen Bevölkerung erst 1867 erfolgt ist. Die Migrationsmotive der Juden waren unterschiedlich: Einerseits bestand für sie in Wien die Möglichkeit, in der Wirtschaft, im Staatsdienst oder als Freiberufliche Karriere zu machen, andererseits stellten sie eine Flucht vor wirtschaftlichem Untergang und Armut dar. Nicht zuletzt richteten sich in vielen Herkunftsgebieten der Juden politische Agitationen und politische Propaganda oft in übler Weise gegen sie.

Aufklärung 1781-1795. Wien / Köln / Weimar 1995 (Schriftenreihe der österreichischen Gesellschaft zur Erforschung des 18. Jahrhunderts), S. 67 f.

6 Vgl. John, Michael / Lichtblau, Albert: Schmelztiegel Wien – einst und jetzt. Zur Geschichte und Gegenwart von Zuwanderung und Minderheiten. Aufsätze, Quellen, Kommentare. Wien 1990, 11-17. – Vgl. weiters die Jahresberichte des Schottengymnasiums, Akademischen Gymnasiums, Franz-Joseph-Gymnasiums sowie des Maximiliangymnasiums 1860 bis 1914.

7 Vgl. Rozenblit, Marsha L.: Die Juden Wiens 1867-1914. Assimilation und Identität. Wien / Köln / Graz 1988 (Forschungen zur Geschichte des Donauraumes 11), S. 112 f.

In der ersten Phase der jüdischen Zuwanderung nach 1848 dominierte der Zustrom aus Ungarn und Mähren (Volkszählung 1857: 25 % der Wiener Juden in Ungarn geboren, 20 % in Wien, 15 % in Mähren, 10 % in Galizien, 4 % in Böhmen, der Rest kam aus anderen Regionen). Der Anteil der in Wien geborenen Juden stieg bis 1880 auf 30 %, die zweitgrößte Gruppe waren die in Ungarn geborenen Juden mit 28 %. In der Volkszählung 1900 kamen 45.500 Personen mosaischen Glaubens aus dem Gebiet der Ungarischen Krone, das waren 30,6 % der jüdischen Bevölkerung Wiens. Im letzten Jahrzehnt vor der Jahrhundertwende setzte vermehrt die Zuwanderung aus Galizien und der Bukowina ein und erreichte während des ersten Weltkrieges einen Höhepunkt. 1918 zählte man in Wien fast 39.000 Flüchtlinge, davon waren über 34.000 jüdisch. Im Jahr 1981 lebten in Österreich übrigens nur mehr knapp über 6.500 Menschen israelitischen Glaubensbekenntnisses.

Nach der Stadterweiterung 1890 lebte zirka die Hälfte der jüdischen Wiener Bevölkerung im zweiten Bezirk, im ersten lebten noch 17 %, der Rest hatte seinen Wohnsitz im neunten Bezirk, der gleichfalls der Innenstadt nahe gelegen ist. Das jüdische Bürgertum Wiens, das einen nicht unwesentlichen Anteil an den Sektoren freie Berufe, Beamte oder Unternehmer hatte, war bestrebt, den Söhnen eine solide Gymnasial- und Universitätsausbildung zu ermöglichen. Im Schuljahr 1881/82 finden wir am Akademischen Gymnasium 205 jüdische Schüler (insgesamt 472, 43,4 %), am Franz-Joseph-Gymnasium 125 (304, 41,1 %), am Maximiliangymnasium 167 (419, 39,9 %), am Schottengymnasium 32 (419, 7,6 %).⁸

In beruflicher Hinsicht waren die Wiener Juden zu einem beträchtlichen Teil in merkantilen Bereichen tätig und traten nun zunehmend in Angestelltenberufe ähnlicher Zuordnung ein. Hinsichtlich der Überwindung der sozialen Barrieren eines an Klassen gebundenen Erziehungssystems waren die Juden aktiver und durch ihre eigene Kultur mit Vorteilen ausgestattet. Ebendies drückt sich augenscheinlich im Streben nach beruflichem Höherkommen aus. Nichtjüdische Arbeiter dachten kaum realistisch daran, ihre Kinder in ein prestigeträchtiges Gymnasium zu schicken, die Juden hingegen kannten keine Tradition der Servilität. So arm sie auch sein mochten, übten sie vielfach bürgerliche Berufe aus, die dahingehend orientiert waren, durch Förderung der höheren Erziehung ihren Söhnen später einen sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Man sah in Bildung und Ausbildung, die mit nicht geringem sozialem Prestige versehen waren, ein Mittel wirtschaftlicher Absicherung, das ein zusätzliches Maß an Sicherheit bewirkte – Vermögen konnte man durch eine Fehlspekulation rasch wieder verlieren, durch Titel und Berufsstatus hingegen war man in der Bevölkerung fest verankert. So übten zwischen 1890 und 1910 die Väter von 1.460 jüdischen Gymnasiasten folgende Berufe

8 Siehe die diversen Jahresberichte dieser Schulen.

aus: 93 Fabrikanten (6,4 %), 86 Staatsbeamte (5,9 %), 226 Freiberufler (15,5 %), 708 Kaufleute (48,5 %), 271 Handelsangestellte (18,6 %), 64 Handwerker (4,4 %) und 12 Arbeiter (0,8 %).

Die Analyse der Herkunft der Gymnasiasten bestätigt die These, dass wenigstens gewisse soziale Schichten die Schule als Medium des gesellschaftlichen Aufstieges nützten. So zumindest taten dies die Juden in der Leopoldstadt in einem bestimmten Grad, um das gesellschaftliche Höherkommen von Generation zu Generation zu fördern und um dem „Ghetto“ zu enttrinnen. Die Väter dieser Gymnasiasten besaßen auch ein deutlich niedrigeres soziales Prestige als die Väter von Gymnasiasten an anderen Wiener Schulen. Wenige von ihnen waren Industrielle oder freiberuflich tätig, der größere Teil war als Handelsangestellte oder als Handwerker aktiv. Aufgrund der Befreiungen vom Schulgeld im Erzherzog-Rainer-Gymnasium⁹ wissen wir, dass viele Väter der Schüler dieses Gymnasiums Kaufleute mit nur bescheidenem Einkommen waren. Die jüdischen Schüler der inneren Stadt kamen dagegen vorwiegend aus sehr angesehenen Familien, dies trifft gleichermaßen auch für die Gymnasiasten des neunten Bezirkes zu.

Im Gegensatz zur jüdischen Minderheit schickte lediglich die Oberschicht der nicht-jüdischen Bevölkerung ihre Söhne jemals ins Gymnasium. Sehr im Gegensatz zu den Juden setzte bei letzterer die Ausbildung den Klassenunterschied fort und vertiefte ihn. Die Väter jener nichtjüdischen Schüler der erwähnten Gymnasien waren mit einem bedeutend höheren sozialen Prestige ausgestattet und entstammten auch einer viel schmäleren Schicht der Wiener Bevölkerung (Offiziere, höhere Beamte – zehnmal mehr als bei Juden). Viele nichtjüdische Väter hatten eine Professur an einer Universität, ein Viertel jener war freiberuflich aktiv (16 % der jüdischen Väter). Im Jahr 1890 hatten 60 % der nichtjüdischen Schüler Väter, die Beamte, Freiberufler oder Offiziere waren, auffallend ist der geringe Prozentsatz an Kaufleuten, Fabrikanten und Handelsangestellten. Auch die Wiener Geschäftsleute verhalfen ihren Söhnen im Allgemeinen zu keiner höheren Ausbildung. Im Umstand, dass die Gymnasialbildung wie erwähnt hauptsächlich den Söhnen von höheren Staatsbeamten, Freiberuflern und Offizieren zukam, drückte sich die Hauptintention des Staates aus, nämlich die staaterhaltend konservierende Rolle der Schule.

Die jüdische Minderheit ist bekanntlich nicht die einzige gewesen. Auf die anderen sei hier nur am Rande eingegangen: Um 1900 lebten in Wien 250.000 bis 300.000 Tschechen und Slowaken, viele von ihnen waren Handwerker. Unter den tschechischen und slowakischen Gymnasiasten finden wir primär die Söhne von höheren Beamten (1914 waren von 6.293 Ministerialbeamten 653 Tschechen [10,8%]). Der größte Teil dieser Bevölkerungsgruppe waren Handwerker, Arbeiter, Tagelöhner, Dienstboten, Sai-

9 Vgl. diverse Jahresberichte des Erzherzog-Rainer-Gymnasiums.

sonarbeiter; die zugewanderten Frauen fungierten unter dem Überbegriff „Hausgesinde“.

Die Wiener Ungarn stellten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die einzige Kolonie außerhalb Ungarns dar (Marktleute, Fuhrleute); die italienische Kolonie besaß dagegen eine lange Tradition (Baumeister, Künstler).

Weitere Ethnien stellten Bosnier, Kroaten, Slowenen (bedeutend!), sowie Roma und Sinti dar, weiters zählten bulgarische Gärtner, Gottscheer, eine ukrainische Minderheit, Armenier, Griechen, spanolische Juden und Aromunen (Staatsbürger des Osmanischen Reiches, wurden als „türkische Kaufleute“ bezeichnet), Armenier, und schließlich ca. 1000 Amerikaner zur Bevölkerung Wiens.

Eine wesentliche Funktion der Metropole Wien bestand in ihren Kontakten zu den Kronländern. Besonders im künstlerischen und kulturellen Bereich wirkte sich dies dahingehend aus, dass in den Submetropolen des Staates hervorragende Leistungen zum Zweck der Anerkennung in der Hauptstadt erbracht wurden. Man hoffte, nach Wien ‚berufen‘ bzw. hier anerkannt zu werden. Die Folge dieses Umstandes war eine ständige Fluktuation von jungen engagierten Personen nach Wien, gleichzeitig gingen aber auch immer wieder von hier aus die verschiedensten Talente zurück in die ‚Provinz‘ – meist mit der Hoffnung, bei Gelegenheit wieder nach Wien zurückzukehren. In der zweiten Hälfte des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts gründete sich die künstlerisch-intellektuelle Hochblüte auf den Umstand, dass gewissermaßen

die gesamte Lebensweise in der Haupt- und Residenzstadt als eine künstliche oder theatralische Haltung charakterisiert werden kann. Wir finden bei allen Bevölkerungsteilen ein reich entfaltetes kulturelles Leben. Allerdings waren diese unterschiedlichen kulturellen Lebensbereiche nicht direkt miteinander verbunden, nahmen aber immer wieder in kreativer und kritischer Weise aufeinander Bezug und stimulierten sich wechselseitig zu besonderen Leistungen.¹⁰

Höhere Bildung als männliches Privileg

Im Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder vom 21. Dezember 1867 (Reichsgesetzblatt Nr. 142) heißt es: „Vor dem Gesetz sind alle Staatsbürger gleich.“ Artikel 3 lautet: „Die öffentlichen Ämter sind für alle Staatsbürger gleich zugänglich.“ Artikel 18 wiederum besagt: „Es steht jedermann frei, seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden wie und wo er will.“ Dies blieben schöne Worte auf geduldigem Papier, vorerst war weder im Gymnasium noch auf der Universität auch nur eine einzige Frau zu fin-

10 Zapotoczky 1993, S. 36.

den. Bezeichnend für das Gymnasium und die anderen höheren Schulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis knapp vor die Jahrhundertwende ist die völlige Abwesenheit von Mädchen im Unterricht.

Der Begriff des ‚Geschlechtscharakters‘ hatte sich im 18. Jahrhundert herausgebildet, im 19. Jahrhundert wurde er allgemein dazu verwendet, die Geschlechtsmerkmale zu bezeichnen, die mit den physiologischen Merkmalen in wechselseitiger Beziehung gedacht wurden und aufgrund deren Männern wie Frauen eindeutige Rollen zugewiesen wurden. Gefühl, Emotionalität und Passivität charakterisieren demnach das ‚weibliche‘ Geschlecht, der Aktionsradius der Frauen schien folglich auf den inneren Bereich des häuslichen Lebens beschränkt. Den Männern hingegen wurden Rationalität und Aktivität zugeordnet, die sie dazu prädestinierten, im öffentlichen Leben zu agieren. Das bürgerliche Bewusstsein war in jener Phase zutiefst durch ein sich herausbildendes neues Ich geprägt, das sich zunehmend männlich interpretierte und identifizierte. Ein Individuum entstand, das sich in fortschreitendem Maße selbst begriff. Dies stand sehr im Gegensatz zur sich eingrenzenden Welt der Vorstellungen vergangener Epochen. Nach Norbert Elias’ *Prozess der Zivilisation* ist es der Mann, der diese Entgrenzung durchführt, im gleichen Prozess wird er selbst zur fest definierten Größe, die sich an Kraft und Unternehmungsgeist orientiert. In einem langen Prozess, der sich nach Elias als ‚Selbstkontrolle‘, ‚Selbstdistanzierung‘ definieren lässt, vollzieht sich die Dämpfung von Affekten, in welcher sich der Mann eine Art ‚Panzer‘ zulegt – auch und vor allem gegen die Frau.¹¹

Gerade gegen Ende des 19. Jahrhunderts erlangte die sogenannte ‚Frauenfrage‘ höchsten gesellschaftlichen Stellenwert, die dem weiblichen Geschlecht zugewiesene Rolle wurde von diesem zunehmend als unerträglich empfunden. Es waren in erster Linie die Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung, die für sich die gleichen Bildungsmöglichkeiten einzufordern begannen, über welche die Männer bereits verfügten. Die Erringung der Gleichberechtigung auf dem Boden höherer Bildung ist als langer und mühsamer Prozess zu betrachten. Erstmals erging mit Verordnung des Kultus- und Unterrichtsministeriums vom 6. Mai 1878 eine Weisung, die Zulassung von Frauen zu einzelnen Universitätsvorlesungen betreffend, an die Rektorate. In dieser Zeit konnten Frauen mit Zustimmung des betreffenden Dozenten als Hospitantinnen den Vorlesungen beiwohnen, durften aber kein amtliches Dokument über die Zulassung zu den Lehrveranstaltungen sowie keine amtliche Bestätigung des Besuches derselben erhalten. An der

11 Vgl. Hausen, Karin: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart 1976 (Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte 21), 276. – Vgl. dazu auch Theweleit, Klaus: Männerphantasien. Bd. 1.: Frauen, Fluten, Körper, Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1987.

Philosophischen Fakultät wurden Hörerinnen erstmals durch Verordnung vom 23. März 1897 als ordentliche oder außerordentliche Hörerinnen, geltend vom Wintersemester 1897/98 an, zugelassen. Schwer hatten es die ersten Studentinnen in jeder Hinsicht, waren die Universitäten doch in erster Linie nach männlichen Denkkategorien organisiert und reproduzierten sie deren Bildungsinhalte ebenso wie deren Umgangsformen. Das mit gravierenden Mängeln behaftete dominierende Ausbildungssystem für Mädchen, das in den ‚Mädchenlyzeen‘ den Schülerinnen ein im Vergleich zur Gymnasialmatura stark restringiertes Wissen vermittelte, dessen Schwerpunkt eher im Bereich der ‚Haus-haltsführung lag, umriss Rosa Mayreder folgendermaßen:

Die Richtungs- und Planlosigkeit des Wissens, das in der höheren Töchterschule verzapft wurde, ging an den Durchschnittsschülerinnen unschädlich vorüber, weil sie diesen unnützen Ballast, der mit ihrer Lebensbestimmung in gar keinem Zusammenhang stand, sobald als möglich über Bord warfen.¹²

In erster Linie fanden sich nach der Öffnung der philosophischen und der medizinischen Fakultät für Frauen Töchter des Bürgertums, hier besonders des jüdischen Bildungsbürgertums, als Studentinnen.¹³ Obwohl auf universitärem Gebiet unter den Professoren eine hitzige Diskussion für und gegen eine Zulassung von Frauen zu den diversen Studienrichtungen tobte, konnte sich erstaunlicherweise schon im Jahr 1907 die einer assimilierten jüdischen Familie entstammende Romanistin Elise Richter unter unglaublichen Hindernissen als erste Frau in Deutschland und Österreich habilitieren; sie sollte die einzige in Österreich bleiben. Erst nach dem Untergang der Donaumonarchie gelang es 1919 der Germanistin Christine Touaillon, nach einem vergeblichen Versuch an der Grazer Universität (hier scheiterte sie, weil eine Mehrheit des Professorenkollegiums frauenfeindlich war und ihr Gesuch unbehandelt ließ, keineswegs aus Gründen mangelnder wissenschaftlicher Qualifikation) in Wien das akademische Lehramt zu erringen.¹⁴ Die Erste Republik schließlich beseitigte viele institutionalisierte universitäre Diskriminierungen, denen die Frauen ausgesetzt waren, doch sollte es der Ära nach dem Zweiten Weltkrieg vorbehalten bleiben, Studentinnen einen regulären Abschluss an der katholisch-theologischen Fakultät zu gewähren beziehungsweise Frauen den Zugang zu ordentlichen Lehrstühlen zu ermöglichen.

12 Mayreder, Rosa: Aus den Erinnerungen einer Entarteten. In: Bubenicek, Hanna (Hg.): Rosa Mayreder oder Wider die Tyrannei der Norm. Wien / Köln / Graz 1986, S. 32.

13 Vgl. Heindl, Waltraud: Frauenbild und Frauenbildung in der Wiener Moderne. In: Fischer, Lisa / Brix, Emil (Hg.): Die Frauen der Wiener Moderne. München / Oldenburg 1997, S. 21 f.

14 Vgl. Leitner, Rainer : Christine Touaillon, geb. Auspitz – Gelehrte und Feministin (1878-1928). In: Kernbauer, Alois / Schmiedlechner, Karin (Hg.): Frauenstudium und Frauenkarrieren an der Universität Graz. Graz 1996 (Publikationen aus dem Archiv der Universität Graz 33), S. 210 f.

Gymnasium – Lehrinhalte – Antikenrezeption

Die Grundlage des österreichischen Schulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bildete die Schulreform von 1848, die unter der Leitung von Franz Exner, Hermann Bonitz und Leo Thun-Hohenstein auch die Rahmenbedingungen für ein modernes Gymnasium geliefert hat.¹⁵ Wesentlich bei dieser Erneuerung war der Umstand, dass man sich in vielen – nicht allen – Bereichen an der Schulreform Humboldts in Preußen orientierte. Das heißt, man forderte vor jeder beruflichen Ausbildung eine menschliche Allgemeinbildung, um den Anforderungen einer künftigen Industriegesellschaft genügen zu können. Der Schwerpunkt dieser Ausbildung lag bis zur Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert bei den klassischen Sprachen, doch erkannte man schon in den 1860er Jahren die Notwendigkeit, eine neben dem humanistischen Gymnasium weitere adäquate Schulform ins Leben zu rufen, nämlich das Realgymnasium. Doch auch dieses blieb, obwohl es im Gegensatz zum humanistischen Gymnasium an den modernen naturwissenschaftlichen Fächern – den Realien orientiert war, der Vermittlung der klassischen Sprachen verbunden. Erst nach der Schulreform des Jahres 1908 erhielt das Realgymnasium seinen noch heute üblichen Fächerkanon.

Besonders Kunst und Literatur des ausgehenden 19. Jahrhunderts weisen in Wien eine häufige Bezugnahme zu antiker Literatur, Philosophie und Kunst auf; die Beziehung der Vertreter der Wiener Moderne zum humanistischen Gymnasium wird hier sehr deutlich. Schnitzler, Hofmannsthal, Andrian-Wehrburg, Weininger, Kraus, Altenberg, Friedell, Bahr, um nur einige wenige zu nennen, besuchten ein humanistisches Gymnasium. Eine interessante Ausnahme ist in diesem Zusammenhang Sigmund Freud, der zur ersten Generation der Absolventen eines Realgymnasiums (Communal- Real- und Obergymnasium in der Leopoldstadt) zu rechnen ist. Sein Unterricht war nicht mehr ausschließlich an den alten Sprachen orientiert; die These, dass gerade bei Freud die Mischform von traditionell humanistischer Schwerpunktbildung und der neuen, naturwissenschaftlich orientierten Methode sein späteres Weltbild beeinflusst hat, ist nicht von der Hand zu weisen.¹⁶

Die Maturaarbeiten bestanden in beiden Gymnasialformen auch aus ziemlich hochkarätigen Übersetzungen aus dem Griechischen/Lateinischen und auch in diese aus dem Deutschen (Freud 1873–43 Verse aus Sophokles „Oedipus Rex“). Diese Prüfungsmoda-

15 Vgl. Leitner, Rainer: Das Reformwerk von Exner, Bonitz und Thun: Das österreichische Gymnasium in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Kaderschmiede der Wiener Moderne. In: Rinofner-Kreidl, Sonja: Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne (Studien zur Moderne 2). Wien / Köln / Weimar 1998, S. 17 f.

16 Eggmaier, Herbert: Sigmund Freud – seine Schulzeit am Leopoldstädter Communal-, Real- und Obergymnasium. In: Österreichische Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte. Mitteilungen 16 (1996), S. 57 f.

litäten waren alles andere als einfach, doch auf der anderen Seite versahen sie die Absolventen mit jenem grundlegenden humanistisch-philologischen Wissen, das später im beruflichen oder künstlerischen Schaffen vielfach zum grundlegenden Rüstzeug werden sollte. Nicht selten geschah dies gegen den Willen und das Wollen der Betroffenen. Diese waren, wie wir aus vielen Quellen wissen, in der Lage, die Antike vom Text her zu erschließen und die antiken Autoren auch später noch im Original zu lesen. Bei den wichtigsten Vertretern der nächsten Dichtergeneration war es so, dass diese bereits auf andere Bildungsgrundlagen verwiesen, bei Musil und Broch etwa sind unschwer abweichende Denk- und Stilformen festzustellen gegenüber den oben erwähnten Autoren.

Das Gymnasium der Jahrhundertwende fungierte als Steuerzentrum der Antikenrezeption in doppelter Hinsicht: Einmal als Institution, die das Wissen der Vätergeneration vermittelte, dann als der Ort, wo sich das „kollektive Erbe“ in ein sowohl individuelles als auch kollektives Unbewusstes verwandelte. Schulischer Drill und die Verpflichtung gegenüber dem „Überkommenen“ erzeugen Widersprüche, Opposition. Der Zorn der Jungen entzündete sich nicht an den Inhalten der Antike selbst, sondern an der Vermittlungsmaschine Schule, welche die Schüler an Leib und Seele traktierte. Die Zeit selbst war geprägt von einer allgemeinen Faszination, nämlich dem Mythos von der klassischen Bildung. Man forderte die „Selbstbestimmung des Geistes zum schlechthin Humanen“, die Entwicklung der Persönlichkeit nach antik-griechischem Vorbild. Im Mittelpunkt dieses Modells standen die klassischen Sprachen, die gleichsam ein sich selbst begrenzendes Tätigkeitsfeld darstellten, dessen Ausgewogenheit Antwort auf jedes Bildungsbedürfnis war. Das abgeschlossene System einer konservierten Sprache bot dem Pädagogen auf jeder gewünschten Ebene eine idealisierte Form, sei es nun in der Anschauung oder Aneignung des idealen Staates, der Selbstentfaltung oder der Sprache. Intention der Schule war die Erziehung des gesamten Menschen, in Anlehnung an die antike Welt sollte das Individuum sich zur „frei und voll und schön entwickelten Persönlichkeit“ entfalten. Im Gegensatz aber zur Wissenschaft der Altphilologie bestanden die Pädagogen jedoch auf einer Antike, die sich immer mehr von der Versachlichung der Altphilologie entfernte. Als verpflichtend für den zu erzeugenden humanistischen Menschen sah man jene Überlegungen an, die in den Anfängen des Neuhumanismus gründeten, als Erziehung und Forschung noch in einen gemeinsamen Erziehungsplan fielen. Somit verstand sich die Schule als Verwalterin einer Tradition, von der Exaktheit der Wissenschaft unterschied sie sich durch die Beschwörung der Kultfiguren einer frühen bürgerlichen Epoche, die in dieser Form bereits überlebt war. Die Rückwendung erfolgt in zweifacher Hinsicht, einmal zu den Griechen und dann zu den Heroen des Neuhumanismus. Das Bekenntnis zur Vergangenheit, die vom chronologischen Verlauf getrennt wurde und somit gleichsam eine „Geborgenheit in der Geschichte“ ermöglichte, erfolgte folgendermaßen: Zwischen den Klassikern und den Griechen wurde eine

Spiegelbeziehung errichtet, „deren Reziprozität die eigene Rückschau aufwertete, das eigene Epigonentum adelte“¹⁷. Vor allem Goethe sah man als Garanten des Wertes klassischer Bildung, daneben Humboldt, Wolf, Herder. Die Verklammerung der neuhumanistischen Ära mit der Antike ermöglichte in wechselseitiger Weise deren Konservierung; die „Frische“, die den Klassikern zugeschrieben wurde, übertrug man auf deren Utopien vom alten Griechenland und umgekehrt.

Das Gymnasium in der Erinnerung von Zeitzeugen

Aufschlussreich ist die Beurteilung der Schule nicht zuletzt aus dem Blickwinkel von Zeitzeugen. Da es kein einstimmiges Urteil über das Gymnasium der Jahrhundertwende gibt, sind zwei klare Ebenen der Reflexion festzustellen, eine positive wie eine negative.¹⁸ Karl Miklautsch ortet die Gründe hierfür einerseits in einer persönlichen Erfahrungsebene, andererseits auch in der endlosen Schulreformdiskussion. Der Welt der Jungen, die anders sein wollten als ihre Eltern, stand deren Welt diametral gegenüber. „Österreich war ein alter Staat, von einem greisen Kaiser beherrscht“¹⁹, konstatierte dazu Stefan Zweig, und über die Schule äußerte er:

Nicht, dass unsere österreichischen Schulen an sich schlecht gewesen wären. Im Gegenteil, der sogenannte ‚Lehrplan‘ war nach hundertjähriger Erfahrung sorgsam ausgearbeitet und hätte, wenn anregend übermittelt, eine fruchtbare und ziemlich universale Bildung fundieren können. Aber eben durch die akkurate Planhaftigkeit und ihre trockene Schematisierung wurden unsere Schulstunden grauenhaft dürr und unlebendig, ein kalter Lernapparat, der sich nie an dem Individuum regulierte und nur wie ein Automat mit Ziffern ‚gut, genügend, ungenügend‘ aufzeigte, wie weit man den ‚Anforderungen‘ des Lehrplanes entsprochen hatte. Gerade aber diese menschliche Lieblosigkeit, diese nüchterne Unpersönlichkeit außerdem das Kasernenhafte des Umgangs war es, was uns bewusst erbitterte [...]; kein Lehrer fragte ein einziges Mal in acht Jahren, was wir persönlich zu lernen beehrten, und just jener fördernde Aufschwung, nach dem jeder junge Mensch sich doch heimlich sehnt, blieb vollkommen aus.²⁰

Von vielen Vertretern der Jahrhundertwende besonders negativ empfunden wurde das Fehlen der Persönlichkeitsausbildung. Die Schulgebäude wurden als „Lernkasernen“ erlebt, als „Tretmühlen“ mit ärarischem Geruch, die nichts anderes waren als Kerker der Jugend. Intensiv beklagte Franz Blei den Umstand, dass so manche Eltern, einmal vor den

17 Vgl. Vogel, Juliane: *Philologische Idyllen. Antike in Wissenschaft und Literatur der Jahrhundertwende mit besonderer Berücksichtigung des Wiener Dionysos*, ungedr. Phil. Diss. 1986.

18 Vgl. bes. das unveröffentlichte Manuskript von Miklautsch, Karl: *Wie Kronzeugen des Fin de siècle ihre Schulzeit sahen*. Judendorf-Strassengel 1987.

19 Zweig 1974, S. 15.

20 Ebd., S. 46.

strengen Lehrer zitiert, sich mit diesem gegen die eigenen Kinder verbündeten.²¹ Nach Hermann Bahrs Erfahrungen zielte die Schule gleichfalls darauf hin, „dass ihm [dem jungen Menschen] der Mut zu sich selbst, die Lust an sich selbst zerbrochen [wurde], dass der natürliche Mensch verstummt[e], dass er sich verleugnen lernt[e]“²². Bahr forderte ein Umdenken auf dem Sektor der Schulerziehung, eine neue Gesinnung, wie sie schon von Fichte, Goethe, Herder und Lessing in verschiedenen Ansätzen formuliert worden war.

Ein gravierendes Problem jener Epoche zeigte Schnitzler auf, indem er auf die Kluft hinwies, die zwischen Elternhaus und Schule herrschte:

Bei aller Zärtlichkeit, deren wir uns von den Eltern zu erfreuen hatten, bei aller Sorgfalt, die auf unseren Unterricht – mehr auf diesen als auf unsere Erziehung im weiteren Sinn – verwendet wurde, war mein Vater nach Anlage, Beruf und Streben, welche letzteres bei all seiner unermüdlichen ärztlichen, wissenschaftlichen und journalistischen Betätigung sehr stark auf sichtbaren Erfolg und äußere Ehren, keineswegs auf Gelderwerb gerichtet war, doch so sehr von sich selbst erfüllt, ja auf sich angewiesen, und die Mutter in all ihrer hausfraulichen Tüchtigkeit und Übergeschäftigkeit hatte sich seiner Art und seinen Interessen so völlig und bis zur Selbstentäußerung angepasst, dass sie beide an der inneren Entwicklung ihrer Kinder viel weniger Anteil zu nehmen vermochten und dieser Entwicklung vor allem viel weniger echtes und befruchtendes Verständnis entgegenbrachten, als sie sich jemals einzugestehen auch nur fähig gewesen wären.²³

Für Schnitzler ergab sich aus diesen Umständen schon bald die Konsequenz, die eigene Entwicklung selbst in Hand zu nehmen, da er seine Bildungsmöglichkeiten auch in der Schule begrenzt sah. Durch persönliches Engagement und aufgrund seiner frühen Dichtungsversuche erlangte er schon in der Unterstufe den Beinamen „poeta laureatus“.²⁴ Schnitzler fand über das Gymnasium aber durchaus auch Bemerkenswertes zu berichten, so äußerte er sich positiv über den Freiraum, den er neben dem schulischen Alltag als anregend und angenehm empfand und den er für Lektüre, Theater- und Konzertbesuche, Plauderstunden mit Freunden und anderes mehr nützte. Auch die Persönlichkeit seines Lehrers Johann Auer wird von Schnitzler besonders hervorgehoben; dieser vertrat die Meinung, dass sein Schüler ein Genie sei. Daneben fällt ihm jedoch der Antisemitismus gewisser Lehrer, wie etwa der seines Deutschlehrers Ludwig Blume oder seines Klassenkameraden Lubowienski auf, der beim Betrachten eines Klassenfotos einmal zu den Umstehenden gesagt haben soll: „Schaut euch das an! Mit so viel Juden zusammen hab’ ich in die Schul’ gehen müssen!“²⁵

Ein treffliches Beispiel des Antisemitismus in einer österreichischen Schule gibt auch der Anonimo Triestino in dem stark autobiographisch gefärbten Roman *Das Geheimnis*:

21 Vgl. Blei, Franz: Schriften in Auswahl. München / Biederstein 1960, S. 60.

22 Das Hermann-Bahr-Buch. Zum 19. Juli 1913 herausgegeben, Berlin 1913, S. 14.

23 Schnitzler, Arthur: Jugend in Wien. Wien / München / Zürich 1968, S. 44.

24 Vgl. ebd., S. 48.

25 Ebd., S. 50.

Meine Verwunderung war allerdings nicht gering, als ich merkte, dass die Missstimmung gegen mich sich an einer weiteren Besonderheit von mir entzündete, die mir bis jetzt noch nie Unannehmlichkeiten beschert hatte. In der Klasse war ich ‚der Jude‘, und das zählte am meisten; das schien, in den Augen meiner Mitschüler, alle meine anderen ‚Laster‘ selbstverständlich zu machen. Von einem Juden kann man sich alles erwarten. Das übrige war vergessen; dies war der Punkt, auf den sie immer wieder zurückkamen, das war es, woran sie ihren ganzen Unmut ausließen. Es waren nicht mehr Streiche oder kleine Bosheiten, die sie mir antaten. Ich fühlte mich von echter und wahrhafter Feindseligkeit umgeben.²⁶

Obwohl, wie erwähnt, eine exakte Trennlinie zwischen jenen, die in ihren Erinnerungen das Gymnasium ablehnten, und jenen, die es befürworteten, nicht zu ziehen ist, gibt es doch nicht wenige Vertreter der Wiener Moderne, bei denen die positiven Erinnerungen an die Schule überwiegen. Zu ihnen zählt etwa Karl Kraus, der Schulzeit als „eine harmonische Zeit“ beurteilte, „die im Rückblick des Erwachsenseins geradezu verklärte Züge annahm“²⁷.

Der Historiker Albert Fuchs erhielt seine humanistische Bildung in den ersten Jahren bei den Benediktinern am Schottengymnasium, dessen Lehrer er als „gebildete, fleißige Leute, zum Teil geschickte Pädagogen“ charakterisierte. Diese „hielten es für richtig, die Schüler nicht zu überanstrengen. Gute Manieren wurden fast so hoch bewertet wie gute Kenntnisse“²⁸. Später wechselte Fuchs an das Gymnasium in der Wasagasse über, das seiner Meinung nach ein höheres Niveau aufwies und sozialdemokratisch dominiert war.

Der Literaturwissenschaftler Oskar Walzel sah das Gymnasium in seinem Urteil gleichfalls positiv. Walzel wurde zuerst von Privatlehrern zu Hause unterrichtet, beim Eintritt in die Oberstufe musste er die fünfte Klasse wiederholen. Dies lag am Griechischlehrer Pius Knoll, dem Walzel aber alles andere als böse war:

Dass ich sitzen geblieben war, lag wesentlich an dem Lehrer des Griechischen. [...] Wir aber duckten willig. Verspürten wir die starke Persönlichkeit in ihm? Ich selbst kann nur sagen, dass ich von keinem anderen derart lernen gelernt habe. [...] Und sollte nicht gerade ich ihm zum Beweis dienen, wie richtig er gehandelt hatte, als er meinesgleichen durchfallen ließ? Er hat mir weit mehr geschenkt als bessere Zeugnisse. Er hat mich zu einiger Selbstbestimmung geleitet, zwar nicht einen starken Willensmenschen aus mir gemacht, aber mir doch bewiesen, dass auch mir ein Wille erreichbar war, der mich zu guten Zielen hinaufführte.²⁹

Einen guten Einblick in das Schulleben hatte Ernst Freiherr von Plener, der einige Gymnasien an diversen Orten in der Monarchie besucht hatte. Zwar kritisierte er das Piastengymnasium in Prag, für das neue deutsche Staatsgymnasium in Pressburg fand er

26 Triestino, Anonimo: Das Geheimnis. Frankfurt am Main 1991, S. 36.

27 Fischer, Jens Malte: Karl Kraus. Stuttgart 1974, S. 19.

28 Fuchs, Albert: Geistige Strömungen in Österreich 1867-191. Wien 1996, XVI.

29 Walzel, Oskar: Wachstum und Wandel. Lebenserinnerungen. Hg. von Carl Enders. Berlin 1956, S. 11.

dagegen sehr lobende Worte, da hier eine Reihe von Professoren aus der „Schule von Bonitz in Wien“ lehrten, „die mit großem Eifer die gerade damals erst beschlossene große österreichische Gymnasialreform in ihrer Schule lebendig machten“³⁰. Freude fand Plener an den alten Sprachen wie an den Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten.

Der Wiener Bürgermeister Cajetan Felder sah in der klassischen Bildung die wesentliche Intention des Gymnasiums; eine Erziehung und Ausbildung dieser Art erhielt Felder in Seitenstetten wie in Brünn. Im Gegensatz zu den Kritikern des humanistischen Gymnasiums war er voll des Lobes; das Erlernen der Grammatiken war für ihn wesentlich bedeutender als die Belastung mit „philosophischen Pedanterien“³¹.

Ein gutes Beispiel funktionierender Kommunikation zwischen einem herausragenden Lehrer und einem Kreis engagierter Schüler zeigte sich im Wirken des Paters Hugo Mareta, der am Schottengymnasium unterrichtete. Dieser Mann verstand es, in Gesprächen und Diskussionen auch jenseits des Unterrichtes den Gymnasiasten Fähigkeiten zu vermitteln, die jene in die Lage versetzten, außerhalb der Schule verschiedene (auch politisch motivierte) Interessenskreise zu bilden. Diesen Kreisen gehörten neben Viktor Adler auch Engelbert Pernerstorfer und der Historiker Heinrich Friedjung an, der schon während seiner Gymnasialzeit in Opposition zum Habsburgerstaat stand, in dem er in erster Linie ein Instrument der Unterdrückung sah und der für die preußische Vorherrschaft Stellung bezog.³²

In den Briefen Sigmund Freuds finden wir gleichfalls eine herausragende Lehrerpersönlichkeit, die Freud mehr väterlicher Freund als Lehrer gewesen ist, nämlich den Religionslehrer Samuel Hammerschlag.³³ Nach Freuds Meinung war auch Viktor Ritter von Kraus, sein Klassenvorstand in der achten Klasse, ein „liebenswürdiger Professor“. Wie Freuds frühere Geschichtelehrer Robert Rösler und Emanuel Hannak war auch Kraus an der Universität habilitiert. Nicht zuletzt sei noch erwähnt, dass Sigmund Freud durch den Unterricht aus ‚Philosophischer Propädeutik‘ erstmals mit den Thesen der Herbartschule in Berührung kam und durch den Unterricht aus Naturgeschichte (Zoologie und Pflanzenphysiologie) mit Darwin vertraut wurde – Umstände, die für sein späteres Leben von nicht geringer Bedeutung waren.³⁴

30 Plener, Ernst Freiherr von: *Erinnerungen*. Bd. 1.: *Jugend, Paris und London bis 1873*. Stuttgart / Leipzig 1911, S. 4f.

31 Felder, Cajetan: *Erinnerungen eines Wiener Bürgermeisters*. Wien / Hanover / Bern 1964, S. 23.

32 Vgl. McGrath, William J.: *Dionysian Art und Populist Politics in Austria*. New Haven / London 1974, S. 17 f.

33 Vgl. Eggmaier 1996, S. 32.

34 Vgl. ebd., S. 66-70.

Resümee

Kreativität, also die Fähigkeit zu originär-schöpferischer Analyse wie die Gestaltung der materiellen und sozialen Umwelt, bedarf gewisser Faktoren, um sich ausbilden zu können (eine minimale Ordnung zur Förderung der Disziplin, ein hohes Maß an früh-kindlicher Geborgenheit, Gleichberechtigung der unterschiedlichen Herkunftsmilieus in der Schule, stärkere Neutralisierung der schulischen Lehrinhalte gegenüber geltenden Werten).

Das Gymnasium selbst war oftmals eingebettet in ein städtisches bzw. großstädtisches Milieu. Wien gibt in diesem Zusammenhang ein typisches Bild als Haupt- und Residenzstadt, in der unterschiedlichste Ethnien, Sprachen, Kulturen das Bild des Alltags prägten, zudem erlebte diese Stadt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts einen gewaltigen Modernisierungsschub, der die Zahl der Einwohner auf mehr als zwei Millionen steigen ließ. Daneben besaß die Stadt eine Fülle kultureller Möglichkeiten wie unzählige Kaffeehäuser, in denen sich ein nicht unbedeutender Teil dieser Kultur abspielte.

Vom finanziellen Aspekt her gesehen waren es freilich die Kinder des Adels, des Großbürger- und des Bürgertums, die das nötige Geld besaßen, um sich dies leisten zu können. Freilich waren Gymnasiasten, die ärmeren sozialen Schichten entstammten, selten, sieht man von jüdischen Kindern ab, die gelegentlich sogar dem Milieu der Arbeiterschaft entstammten.

Die höhere Bildung präsentierte sich als männliches Privileg, von dem die Frauen ausgeklammert blieben – erst 1897 öffnete sich ihnen die Philosophische Fakultät der Wiener Universität, dieser mühsam erreichte Beginn markierte den Start einer langen und anstrengenden Bewegung, an deren Ende nach langen Jahrzehnten die bildungsmäßige Gleichheit der Frau stehen sollte.

Den Lehrinhalt des Gymnasiums bildete schwerpunktmäßig lange Zeit die Antikenrezeption besonders in Form der griechischen und lateinischen Sprache, während Naturwissenschaft und Technik auf eigene Schulformen beschränkt blieben. Erst mit der Gründung des Realgymnasiums vor dem Ersten Weltkrieg bildeten sich neben dem humanistischen Gymnasium die noch uns geläufigen Schulformen heraus.

In der Erinnerung von Zeitzeugen spielte das Gymnasium meist eine nicht positiv besetzte Rolle, als anregend wurde meist jener Freiraum neben dem eigentlichen Unterricht empfunden, der Spielraum zu anderen Aktivitäten zuließ. Im Grunde blieb das Gymnasium, was es stets leisten sollte, nämlich die sich am Durchschnitt der Schüler orientierende Institution zur Herausbildung einer dem Haus Habsburg treuen Beamten-schaft. Genies waren im Lehrplan nicht vorgesehen!

